

# サービス・ラーニングの研究と実践をめぐる諸課題

About the various problems over the research  
and the practice of the Service Learning

富川 拓・柴田和子・大東貢生・古川秀夫

## 抄 録

本論の目的はサービス・ラーニングの研究と実践を概観し、日本におけるサービス・ラーニングの諸課題を明らかにすることにある。アメリカにおけるサービス・ラーニング、日本におけるサービス・ラーニング研究と実践を概観し、日本におけるサービス・ラーニングの諸課題について検討した。そしてサービス提供側だけでなく、受け手側に焦点を当てた研究の必要性を指摘した。

キーワード：サービス・ラーニング、ボランティア、地域社会

## 1. 問題の所在

本論の目的はアメリカで始められた教育方法であるサービス・ラーニングの研究と実践を概観し、日本におけるサービス・ラーニングの諸課題を明らかにすることにある。

サービス・ラーニングとは、「地域社会のニーズに応じた社会貢献活動に学習者が実際に参加・参画することで、地域社会に対する責任感等を養う教育方法である。アメリカ等においては、大学の正規のカリキュラムのなかにボランティア活動等の社会貢献活動を導入し、学校教育と社会貢献活動の融合を目指している」（立石 2005：74）。

ここでいうサービスとは、ソーシャルサービス、社会貢献活動におけるサービスのことを指す。「従来のボランティア活動のように、提供する側からの一方的な奉仕活動つまり『サービス』だけではなく、奉仕活動を通してそれを受ける側からまたは活動自体から学ぶ『ラーニング』という双方向的要素を持つ」（佐々木 2003：

358）。

またサービス・ラーニングは「地域社会のニーズに基づき、学校の教科カリキュラム（教科学習）に関連したサービス活動を通じて社会貢献をすることで学びの深化を図る体験的な学習形態であり、事前準備・活動・振り返り・祝福の経過を踏んだ計画的・組織的・継続的・発展的な教育方法」（山田 2006：144）である。

このような特徴を持つサービス・ラーニングについて、本論ではまず2章において発祥の地アメリカにおけるその歴史や現状を見ていく。次に3、4章では日本におけるサービス・ラーニング研究と実践を概観し、5章ではそれらを踏まえて日本におけるサービス・ラーニングの諸課題について検討する。

## 2. アメリカのサービス・ラーニング

サービス・ラーニングが世界で初めて成立したアメリカにおける状況について概観する。

アメリカにおけるサービス・ラーニングは、アカデミックな教育と現場における実習を結び

つけるコーポラティブ教育の一環として展開されてきた。コーポラティブ教育における「現場」というのは2つに分けられる。一つは企業を中心とする職業場面であり、もう一つがコミュニティを中心とする奉仕活動場面である。日本における大学へのコーポラティブ教育導入で先鞭を付けたのはサービス・ラーニングでなくて職業場面のインターンシップであった。なお、日本では「インターンシップ」と一括総称されているが、アメリカにおいては大学主導のものが「コーオペ・エデュケーション」、企業主導のものが「インターンシップ」とはっきりと区別されている。サービス・ラーニングについては、専ら教育機関主導のものばかりで、奉仕活動やボランティア活動を受け入れる社会福祉団体や市民活動団体の主導によるものは存在しないようである。

サービス・ラーニングとインターンシップを含むコーポラティブ教育はアメリカで創始された哲学であるプラグマティズムによって基礎づけられている。プラグマティズムの提唱者であるウィリアム・ジェームズやジョン・デューイは、自身のその意義を評価した。ジョン・デューイは、学問の基礎を教室でのみ教える事に特化した「学問中心主義」を批判し、社会や生活との関連を重視した教育がなされるべきだと唱え、生活の中における実践の必要性を説いた(Dewey, John 1903)。また、問題解決のプロセスが5つのステップからなることを論じた(Dewey, John 1910)。その5つとは、①問題を感じ取る、②問題の所在をつきとめる、③注意深く調べる、④問題解決のための計画を立てる、⑤実践によって確かめる、というものであった。最初の「問題を感じ取る」、最後の「実践によって確かめる」というステップは現場を離れては存在し得ないものである。

ドイツなどの思弁的な哲学の影響が強かった日本では、サービス・ラーニングの思想的背景が欠如していると言えるかもしれない。実践を

重視した社会思想として影響力を持ったのはマルクス主義思想であったが、体制変革や体制転覆をこそ実践の対象としていたマルキシズムにおいては「教育と現場」といった発想は生まれなかったようだ。中国におけるいわゆる文化大革命の時期に行われた「下放」は都市部の青年層や知識人を農村部に送り出し、農業に従事させたが、教育と農業との連携は想定されていなかったようである。

サービス・ラーニングに関する詳細な歴史をまとめたウェブサイト(Titlebaum, Peter)によれば、コープ教育は第2次世界大戦後には退役軍人の教育に活用された。60年代半ばにはケネディ大統領暗殺事件後36代大統領に就任したジョンソンのイニシアティブによって、「貧困との闘い」のスローガンの下、2,000人以上のボランティアが動員された。70年代にはインターンシップと並び称されるかたちで、公教育に導入された。しかしながら、中等教育において社会奉仕が高校卒業の条件として義務づけられるに至って、憲法違反ではないかといった声もあがるようになった。

アメリカの高等教育、すなわち大学におけるサービス・ラーニングが本格的に展開されるようになったのは80年代になってからである。それは、学生や教員の自発性にもとづくものというよりは大学組織の中でいわばトップダウン的に始められた。1985年に3つの大学(ブラウン、ジョージタウン、スタンフォード)学長からの出された提唱が契機となった。その提唱内容は「サービスを通して、学生が市民としての価値観やスキルを養うことを援助する」ことを理念とするものであった。3つの大学の間で締結された協定のCampus Compactは多くの大学長の共感を呼んだ。現在では1,000に近い大学長が協定を結び、それはとりもなおさず大学組織全体としての参加に結びつくものであった。

サービス・ラーニングに関する大学評価でトップレベルとなっているスタンフォード大学では、

サービス・ラーニングが学生に及ぼす影響について全国サンプルを含む大規模な調査（1994～98）が行われた（Alexander W. Astin, et al 2000）。その結果、奉仕活動への参加は、学業成績（GPA、作文力、批判的思考力）、価値観（積極的行動主義および人種間理解の推進へのコミットメント）、自己効力感、リーダーシップ（リーダーシップ行動、リーダーシップ能力に関する自己評価、対人的スキル）、キャリア・プラン（社会奉仕的な職業選好）、卒業後の活動継続意志など11の測度全てにプラスの効果をもたらした。また、教育の一環として行われるサービス・ラーニングにおいては、対人的スキル、自己効力感、リーダーシップ以外の全てと統計的に有意なプラスの関連性が示された。奉仕活動がプラスの効果を持つ理由として、活動参加が学生同士の経験交流機会を増大させ、教員からの情緒的支持を得られることが挙げられた。さらに、インタビュー調査から、教授法によって差のあることや、サービス・ラーニングに取り組むことが教員自身へも好ましい影響を及ぼすことなどが見出された。

アメリカの社会学がサービス・ラーニングをどのように捉えているかはおよそ2つに分かれるようだ。1つは社会学を教育する上での手段として、もう一つはよりよい社会変革の手がかりとしてである。教育手段として用いる中で社会変革への展望がほの見えてくる場合もあるようだ。

教育ツールとしての意義を説いた例として、以下の2つが挙げられる。

アトランタの黒人低所得層の居住地域における通年のサービス・ラーニング科目運用の結果から、どれほど社会学への学生の関心を喚起したか、また、人口統計の収集、質問紙調査やインタビュー調査を通じて近隣住民への理解が深まったかが示された（Gaughan, Monica, 2002）。多角的なアプローチによって、社会階層化、人種差別、および中産階級化のプロセスに関する

理解が深まったとされる。

あるいは、社会階層化や社会的不平等といった社会学の基礎概念を学生に興味深く学ばせるためサービス・ラーニングを用いた教育事例も報告されている（Hattery A. J. 2003）。現場での経験、毎日のフィールド・ノート執筆、そしてマルクス、オリン・ライト他の文献購読を組み合わせることによって、より深い学びが実現できたとされる。

社会変革への方向性を示唆する例として最近の論文2編を紹介したい。

サービス・ラーニングに参加する前後で、学部生の社会正義に関する信念、自己効力感、およびホームレスに関する認識がどのように変化したか測定した研究がある（Mobley, Catherine 2007）。政策と社会変動に関する社会学上級コースを受けた学生はホームレスの人々への同情や共感を深め、社会的な権利擁護運動への志向性や運動の有効性を認識するようになった。モブレイは学生に見出された変化にサービス・ラーニングを通じた社会変動の可能性を展望した。

地域社会における子どもの鉛中毒発生を防止するためのアクション・リサーチを取りあげた論文（Rajaram, Shireen S. 2007）では、コミュニティレベルでの社会変革を志向する実践的意図がより明確である。医療社会学科目におけるサービス・ラーニングは鉛中毒防止のための草の根グループとの協働作業となり、双方の目的を高い次元で一致させていると結論づけた。

サービス・ラーニングは、理論と実践の結合を志向するアメリカ社会学の一つの伝統につながるものと標することができる。サービス・ラーニングが徐々に取り入れられている日本において、いかなる社会的インパクトがあらわれるのか、興味あるところである。

### 3. 日本のサービス・ラーニング研究

2章のアメリカのサービス・ラーニングの展開を受けて、日本でもサービス・ラーニングの研究と実践が展開されている。以下では、それらの研究を7つの分野にまとめて概観したい。

第一に2章で取り上げたアメリカのサービス・ラーニングの紹介として、アメリカでのサービス・ラーニングの理念や大学での実践例とその課題等についての報告がある。例えば伊藤高章は、サービス・ラーニングの理念としてコミュニティサービスへの参加を通じ、学生が市民としての価値観やスキルを培うことを援助する目的のために活動を開始した Campus Compact の理念をまとめ、スタンフォード大学の事例を紹介している（伊藤高章 2003）。また開浩一・藤崎亮一・神里博武は同じく Campus Compact の理念に基づき、ハワイ州カピオラニ・コミュニティ・カレッジの事例を取り上げている（開・藤崎・神里 2003：12-13）。

第二に、アメリカのサービス・ラーニング理論研究の紹介がある。例えば開・藤崎・神里はロバート・シグモンの4つの類型化やアンドリュース・フルコのサービスと学習目標に着目した5つの体験教育（ボランティア、コミュニティサービス、サービス・ラーニング、フィールド教育、インターンシップ）の関連性の研究を紹介している。ボランティアやコミュニティサービスはサービスに重点を置き、サービス対象者により多くの恩恵がある。一方、フィールド教育やインターンシップは学習に重点を置き、サービス提供者により多くの恩恵がある。サービス・ラーニングはサービスと学習目標が同じ比重であり、サービス対象者とサービス提供者に同等の恩恵がなければならないとされる（開・藤崎・神里 2003：11-12）。

また、サービス・ラーニングの過程について多くの研究がコルブ（D. A. Kolb）の経験学習

サイクル論から導き出されている。若槻健は、サービス・ラーニングは「準備（Preparation）」→「活動（Action）」→「内省（Reflection）」（→賞揚（Celebration））の過程を通る（若槻健 2002：263）と述べる。また中野真志と西野雄一郎は「積極的な試み」「実際の経験」「反省（Reflection）」「抽象的な概念化」の過程を繰り返すことで学習効果を高めることが出来る（中野真志・西野雄一郎 2006：1-2）と考えている。

この過程の中でリフレクション（Reflection）が重要であり、実践に基づいたリフレクションについての理論研究がなされている<sup>1)</sup>。平野優はサービス・ラーニングの学びを「知識」－「体験」－「考察」－「連結」－「新知識」－「より高度化した学習ニーズ」－「知識」とフィードバックしながら螺旋状に学習者が学力を向上させていく理論として示している（平野優 2002：44-45）。この過程の中で体験学習実施の前には合理的系統的な事前学習による知識の修得と、学習後の「批判的考察」が重要であると述べている（平野 2002：48）。

若槻もサービス・ラーニングは「内省」によって自分たちの活動を意味づけることによって初めて学習となるものであるという。そこからサービス・ラーニングは個人の知的な成長と同時に、コミュニティ（サービス）が再構築され、両者が有機的に結びつくことが目指されているという（若槻 2002：263-264）。

唐木清志（2004）は、テネシー州・ヴァンダービルド大学助教授のアイラー（J. Eyler）の『サービス・ラーニングにおけるリフレクションのための実践者ガイド』に着目している。唐木によれば、リフレクションの性格として「継続的」になされ、学問的な技能や知識と「関連的」であり、生徒の考えや仮定を「吟味する」ものであり、「適切な時に適切なリフレクションの方法が必要である」という意味で「文脈に当て嵌められた」ものでなければならないとされ

る。そして具体的なリフレクションの方法について4つのリフレクションの方法（読む・書く・為す・話す）と6つの学習成果（個人的な発達・他者との結び付き・シティズンシップの発達・理解・適用・新たな枠組みを構築すること）を組み合わせ、リフレクションのマトリクスを構成し展開している。

第三に、サービス・ラーニング理論をどのように学校教育のカリキュラムとして構築するかについての教育学での研究がある。倉本哲男（2004a）はサービス・ラーニングのカリキュラムマネジメント論を構築するために、計画（Plan）・実行（Do）・評価（See）のサイクル（PDS マネジメントサイクル）が学校改善にいかに関与を与えるかを整理している（倉本哲男 2004a）。また、サービス・ラーニングの授業構成因子には「教科要件・内容」「コミュニティのニーズ」「生徒の主体性・興味関心」の3因子があることを明らかにし、その3因子とリフレクションとの関連性について理論的実証的研究を行っている（倉本 2004b）。さらに、アメリカでの学校とコミュニティとの「協働性」からカリキュラムマネジメント論を展開している（倉本 2006）。

第四に、特定領域でのサービス・ラーニングの実践報告がある。領域としては、教員養成系、福祉系、図書館情報系、国際関係系、工学系などがある。これらの研究については4章で詳しくまとめた。

第五に、サービス・ラーニングによる教育機関と行政・福祉団体・NPO 団体などの外部セクターとの関係性、またサービス・ラーニングを受け入れる地域社会との関係性の研究がある。例えば、松本潔（2002, 2004）は、組織論的な立場から受け入れ側である地域コミュニティ、特にNPO 団体と大学との協働としてサービス・ラーニングを捉え、大学が地域コミュニティの問題に専門教育・知識を生かして取り組むことで学生の学習を見返りとして期待する一方、地

域コミュニティも抱える課題を大学の人的資源・ノウハウを活用しながら解決することが出来ることにサービス・ラーニングの特徴があると述べている。

第六に、サービス・ラーニングと市民性に関する研究がある。これらの研究はアメリカのサービス・ラーニングの展開と新自由主義、新保守主義、民主主義との関係について述べている。例えば若槻健は、アメリカを例にして、サービス・ラーニングが愛国心と結びつき、「お国のため」に貢献する「国民」づくりと結びついて理解される可能性があるという（若槻 2005：68-69）。こうした言説から距離を置き、サービス・ラーニングを「モラル型」「スキル型」「公正型」の三つの市民像の検討を通じ、人と人のつながりを促すための方策と位置づけている（若槻 2005：69-72）。

このアメリカにおけるサービス・ラーニングの状況について、田中宏明・竹野茂・川瀬隆千・辻利則によれば、アメリカでは9・11事件以降、サービス・ラーニングは愛国主義教育とセットになってデモクラシーの担い手を教育するシティズンシップ教育であると奨励されているという。しかし田中・竹野・川瀬・辻によれば実際には民主的討議は弾圧されているという。こうした民主主義の危機に対してコスモポリタン・シティズンシップ（地球レベルの市民主義）の確立とそれに基づくサービス・ラーニングの必要性を展開している（田中宏明、竹野茂、川瀬隆千、辻利則 2006）。

第七に、サービス・ラーニングと多文化共生や異文化理解との関係性の研究がある。若槻はサービス・ラーニングを「マイノリティの声に耳を傾け、連帯してよりよいコミュニティを作っていく過程に子どもたちがコミットすることを目指すものである」（若槻 2005：67）という。そして在日外国人などのマイノリティとの出会いとリフレクションから、学習者である学生の意識がどのように変わったのかについての研究

がある。例えば金森強は、「自尊心」「他者尊重」の心を生み出すための自己表現を可能にするコミュニケーション活動を通じた「触れ合い」こそが国際教育において大切であり「人権」意識にもつながるという（金森強 2002：86）。こうした国際教育のためにサービス・ラーニングが有効な教育方法であると述べている（金森 2002）。また、森定玲子・中島智子・マッセルホワイト・関綾子（2006）は、異文化間協働の研究としてプール学院大学での事例から、民族・国籍、世代、場所という異文化間のサービス提供レベルでの協働とサービス・ラーニングプログラム運営レベルでの協働が考えられると述べている。

#### 4. 日本におけるサービス・ラーニングの実践

日本の場合は、サービス・ラーニングやそれに類似した教科を開講している学校からの報告は、まだ限られた例しかない。それは導入から数年しか経過していない萌芽期にあたるからである。しかも、ボランティア、社会貢献活動、インターンシップ、サービス・ラーニングの区別が明確ではなく、講義名称と実態が一致していない例が多々見られる。サービス・ラーニングと他の活動の相違は、①サービス（社会奉仕活動におけるサービス）だけでなくラーニング（学習活動）の両方が必要であるということ、②振り返り（リフレクション）を重視すること、③地域社会のニーズがあり、地域社会や関係機関との連携に基づいて行われることがあげられる。刊行された論文・報告書によると、サービス・ラーニングの実施大学・学部は、福祉系、看護系、教員養成系などの資格取得を目的とする学部が多いようである。以下学部ごとにサービス・ラーニングの実践例を紹介していく。

教員養成系大学におけるサービス・ラーニン

グは、大学と市町村教育委員会が提携して実施されている。例えば、埼玉大学「サービス・ラーニング」科目と蕨市「蕨はつらつスクール事業」や、文教大学「ボランティア補助教員事業」と八潮市、八王子市内複数大学「大学による学校インターンシップ事業」と八王子市、大阪教育大学第二部「学校インターンシップ『特別教育実践研究』」と大阪市「学校支援学生ボランティア事業」等である。その内容は、単なる専任教員の補助から地域社会における子育て支援活動まで多様である。

埼玉大学では、蕨市教育委員会の協力要請により学校支援活動「蕨はつらつスクール事業」を展開している。宗澤忠雄によれば大学側は、青年学生としての成長・発達のリアリティを取り戻し、教職に向けた学力の土台を作り直しつつ、「家族からの自立」と「職業的自立」への展望を開くことというテーマが存在している（宗澤忠雄 2003：183）。教育委員会の方針は、教育実習とは異なり、学生の自由意志を基本にして参加してもらう活動であること、学校施設に「外からの新しい風」を吹き込むことで、大学との新しい関係を模索すること（宗澤 2003：189）であった。

結果として、宗澤によれば受け入れ先である小中学校サイドの学生参加に対する受け止め方は概ね肯定的であった。受け入れ先は、学生に対して指導責任や評価視点を持たないために、学生と教師とのかかわりに距離を見せつつ、開放的な関係性の中で学生を受け入れることができたようである。その結果、クラスが明るくなり、先生の授業展開の円滑化に結びつくという効果が導き出された。学生側は、地域や家庭の中で指導が困難な子どもたちの姿を発見することにより、教職の大変さを前にして、卒業後の社会との接点で教職を改めて見極めようとする考え方を得ることができたようである（宗澤 2003：194-195）。

福祉系学部におけるサービス・ラーニングの

例として、九州保健福祉大学では、学生一人一人の持つ能力を最大に引き伸ばし、社会に有為な人材を養成するという大学理念の下に、学内ボランティアセンターにおいて7日間の体験プログラムを作成し、そのうち4日間を老人・障害者施設、児童福祉施設等での体験学習の期間とした。山西裕によれば、振り返りでは、①施設や利用者に対する理解の深まり、②自分に対する客観的な理解の深まり、③将来の仕事に対する意識の芽生え、④社会性や協調性、責任感などの対社会的能力の養成、⑤各福祉施設や利用者に対する理解が深まった、などの効果が示された（山西裕 2006：93-102）。

図書館情報学部におけるサービス・ラーニングの例として、筑波大学は、つくば市からの学校図書館整備推進への協力要請を受け、サービス・ラーニング科目として図書館情報学専攻学生を学校図書館へ派遣した。吉田らによれば、司書教諭補助員が未配置の小中学校で、司書教諭の補助として学校図書館の運営業務を行った。半年間の活動で、蔵書のほとんどの点検が終了し、本の廃棄や修理などの関連業務にも活動展開が見られた。大学からの報告では、学習した知識が現実の学校図書館の中で総合的に応用され、問題解決力、人間性の向上が見られたとのことであった（吉田昭 片岡浄 2006：641-643）。

国際関係学部におけるサービス・ラーニングの例として、国際基督教大学では、学部共通科目「コミュニティ・サービス・ラーニング」コースを設け、国際理解を深めるために、最低30日間、市内の交流協会や韓国的高校等に出向し、日本語を教えるサービスを提供し、その後の体験報告書を義務付けた。佐藤豊によれば、コースを受講することにより明確な目的意識を設定することができるようになり、参加することで人生の見方が変わったと答えた学生もいたようである（佐藤豊 2003：35-44）。

理工学系大学におけるサービス・ラーニングの例として、湘南工科大学では、1996年から工

学の基礎学力と専門学力を育成し、意欲的で粘り強い精神力を養うという教育目標を掲げ、工科系の技術や知識活用を市民社会の中で捉える必要性から、サービス・ラーニング教育を実施した（田坂さつき他 2007：111-122）。学生による視覚障害者向け IT 講習会の実施、省エネ普及啓蒙活動の実施等により、学生の専門科目への認識の深まりが見られた。さらに、学内放置自転車をピースボートでエリトリアに寄贈する活動、障害者施設との関わりから障害者支援補助具の作成に携わるようになる等の問題を発見し、新たな課題を提言するといった学習効果や地域社会へのフィードバック効果が得られることが確認された。

以上のように日本のサービス・ラーニングの特徴として以下の点が指摘できる。

一つには、サービス・ラーニングの目標設定が、社会との関係性を構築することよりは学生の自己の気づきを重視していることが挙げられる。学校側も学生側もサービス・ラーニングを通して自己の内面的気づきや成長を得ることを期待している。その結果、受け入れ先の評価よりは、学生個人の自己評価のほうが重要視されている。アメリカでは、社会変革や自己の満足感が重視されているのとは、様相が異っている。

二つ目は、資格取得を要する学部が多くサービス・ラーニングを利用する傾向が強いことである。地域社会や関係機関との連携が薄い日本の大学では、提携先の確保が容易ではない。資格取得を目的とする学部はもともと実習提携先の確保がすでにできている。そのことによりサービス・ラーニングの実施数が多いものと思われる。

## 5. 日本における研究と 実践をめぐる諸課題

日本におけるサービス・ラーニングの研究と実践をまとめてきたが、ここではそれらの中に

見られた課題を整理して、今後の研究と実践の方向性について検討する。

一つ目の課題は学習の主体、サービスの提供側である「学生、大学」とサービスの受け手側である「地域住民、行政・福祉団体・NPO 団体などの外部セクター」との間で、サービス・ラーニングに対する共通理解が形成できていない点である。

またアメリカでは愛国主義が強まることにより、従来掲げられていた地球レベルの市民主義的なものを養う側面が弱まってきたとの見解があった。一方日本では愛国主義、地球レベルの市民主義のどちらも、この教育方法の背景にはさほど見受けられなかった。主に教育や福祉の分野で資格取得を目指す学生のための、実習や就業体験、インターンシップのような、アメリカとは異なる日本的サービス・ラーニングの姿が見られたのである。

アメリカ的なサービス・ラーニング、つまり愛国主義や地球レベルの市民主義的なものを背景とした教育方法として、日本にそのまま導入されなければならないというわけではない<sup>2)</sup>。

二つ目の課題は、日本でのサービス・ラーニングには受け入れ側、つまり地域住民や外部セクターに対してサービスを提供するという意識がない、もしくは薄いという点である。

日本におけるサービス・ラーニングの実践を概観した4章では、就業体験、インターンシップ的なものとしてサービス・ラーニングを捉える傾向が明らかとなり、受け入れ側へのサービス提供（サービス）と本人の振り返り（リフレクション）も含めた学習（ラーニング）とがアンバランスである様子が見受けられた。

実践においては、事前に地域住民や外部セクターのニーズ調査を行った上で、そのニーズに合わせて実施したり、サービス・ラーニングが受け入れ側に与える影響について熟慮した上で実施したりすることが少ないことがうかがえた。また研究においても、振り返り（リフレクシ

ョン）などによりサービス提供側に効果があったという報告は多く見られる反面、サービス・ラーニングが受け入れ側に及ぼす影響や効果を測定しているものは少ないようである。

このように日本では地域社会、延いては社会全体に影響を及ぼす教育方法として、サービス・ラーニングが理解されていない点が大きな課題として残ると考えられる。日本のサービス・ラーニング研究を概観した3章では主に教育学や社会福祉学、経営学の領域で研究が行われていることが明らかとなった。日本のサービス・ラーニング研究の特徴として、カリキュラムや学生の変容について理論的実証的に展開した研究が多いことがあげられ、逆にサービスを提供される側である地域社会やNPO 団体の変容についての研究は少なかった。

カリキュラムや学生の変容に注目した研究ではなく、「地域社会への還元」や「社会全体に対するインパクト」、また『『サービス提供側』と『受け入れ側』に多文化共生の意識や市民性が培われるのかどうか』などといった受け入れ側の変容に焦点を当てた研究の進展が今後期待される。社会学においてはコミュニティ研究や社会運動論などの援用により、より包括的なアプローチが可能であると思われる。

筆者らの共同研究グループでは、本論で検討した日本における研究と実践、それらをめぐる諸課題を踏まえたインタビュー調査と自由記述調査の実施を予定している。これらは特にこれまで取り上げられることの少なかった「受け入れ側」の実態を明らかにすると同時に、サービス・ラーニングの効果測定尺度の作成を目指した調査となる。

上記の調査結果をもとに作成を予定しているサービス・ラーニングの効果測定尺度は「サービス提供側」である学生に及ぼす具体的な効果や影響だけではなく、サービス・ラーニングの場を提供するNPO 組織などの「受け入れ側」に及ぼす具体的な影響をもその射程とするもの



である。またこれらの成果が得られた後に、「サービス提供側」のみならず「受け入れ側」のニーズに合致した双方の変容に繋がる「サービス・ラーニングプログラム」の開発を想定している。

以上のような筆者ら共同研究グループの取り組みは緒についたばかりである。本論で十分に検討できなかった「サービス提供側」「受け入れ側」双方の変容については改めて社会的アプローチによる検討を進めていきたい。

#### 注

- 1) リフレクションは論者によって、反省、内省、振り返りなど多様に訳されている。本論では、論者の訳語に従って記載を行っている。
- 2) しかしインターンシップやボランティアなどの他の教育方法との違いが明確でないため、日本における実践を果たしてサービス・ラーニングと言ってよいのか疑問が残る。

#### 文 献

- Alexander W. Astin, Lori J. Vogelgesang, Elaine K. Ikeda, Jennifer A. Yee, 2000, "How Service Learning Affects Students" Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles, January, 1-128 ([http://www.gseis.ucla.edu/heri/service\\_learning.html](http://www.gseis.ucla.edu/heri/service_learning.html))  
Campus Compact (<http://www.compact.org/>)
- Dewey, John, 1903, *Studies in logical theory*, Chicago: University Press.
- , 1910, *How we think*, Boston: D. C. Heath & Co. (=1955, 植田清次訳『思考の方法—いかに我々は思考するか』, 東京, 春秋社,)
- Gaughan, Monica, 2002, "Ethnography, Demography and Service-Learning: Situating Lynwood Park" *Critical Sociology*, 28 (1-2), 217-233.
- Hattery A. J., 2003, "Sleeping in the Box, Thinking Outside the Box: Student Reflections on Innovative Pedagogical Tools for Teaching about and Promoting a Greater Understanding of Social Class Inequality among Undergraduates" *Teaching Sociology*, 31 (4), 412-427.
- 開浩一・藤崎亮一・神里博武, 2003「大学におけるサービス・ラーニングの開発に関する研究—概念と取り組みの状況—」『地域総研所報』1 (1), 9-16.
- 平野優, 2002, 「福祉教育におけるサービス・ラーニングの展開」『金沢大学大学教育開放センター』22 41-65.
- 伊藤高章, 2003, 「大学教育におけるボランティア活動—米国の事例と日本における展開の課題—」『桃山学院大学キリスト教論集』39, 1-29.
- 金森強, 2002, 「21世紀の国際理解教育 グローバル教育・英語教育・サービス・ラーニング」『地域総研所報』11 83-92.
- 唐木清志, 2004, 「サービス・ラーニングにおける「リフレクション」の理論と方法」『公民教育研究』12 1-16.
- 倉本哲男, 2004a, 「サービス・ラーニングにおけるカリキュラムの構成要素—デベロプメント (Development) とマネジメント (Management) の側面から—」『教育経営学研究紀要』7 79-86.
- , 2004b, 「サービス・ラーニングの授業構成因子に関する研究—「リフレクション」との関係性に着目して—」『教育方法学研究』30, 59-70.
- , 2006, 「米国のサービス・ラーニングに関するカリキュラムマネジメントの一考察—学校とコミュニティの「協働性」を中心に—」『日本教育経営学会紀要』48, 52-67.
- 松本潔, 2002, 「「サービス・ラーニング」の理論と実践—NPOと大学における人的資源の協働事例—」『産能短期大学紀要』35, 107-119.
- , 2004, 「「サービス・ラーニング」を通じたNPO法人与大学のマネジメント相互学習の可能性」『日本経営教育学会全国研究大会研究報告集』50, 61-65.
- Mobley, Catherine, 2007, "Breaking Ground: Engaging Undergraduates in Social Change through Service Learning" *Teaching Sociology*, 35 (2), 125-137.
- 森定玲子・中島智子・マッセルホワイ特, ダイアン・関綾子, 2006「サービス・ラーニングによる異文化間協働の可能性について」『ブール学院大学研究紀要』46, 2006, 55-68.
- 宗澤忠雄, 2003, 「教員養成系大学の学校支援活動とサービスラーニングに関する考察」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 福祉科教育法の構築』8 万葉舎, 180-201.
- 中野真志・西野雄一郎, 2006, 「サービス・ラーニングの理論モデルに関する研究」『愛知教育大学教育実践総合センター』9, 1-8.

- 中島智子, 2006, 「大学におけるサービス・ラーニングの実践ー堺市の中国帰国児童生徒教育とのかかわりを中心にー」『部落解放研究』172, 60.
- 岡本栄一監修・守本友美・河内昌彦・立石宏昭編, 2005, 『ボランティアのすすめー基礎から実践まで』ミネルヴァ書房, 74.
- 大西裕美, 2006, 「大学におけるボランティア活動体験プログラムの実践について」『九州保健福祉大学研究紀要』7, 93-102.
- Rajaram, Shireen S., 2007 "An Action-research Project: Community Lead Poisoning Prevention" Teaching Sociology, 35 (2), 138-150.
- 佐々木正道編著, 2003, 『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房, 358.
- 佐藤豊, 2003, 「コミュニティ・サービス・ラーニング」『ICU 日本語教育研究センター紀要』, 35-44.
- 田中宏明・竹野茂・川瀬隆千・辻利則, 2006, 「シティズンシップ教育とサービス・ラーニングー『ブッシュの新しい愛国主義』批判とコスモポリタニズムー」『宮崎公立大学人文学部紀要』13 (1), 149-169.
- 田坂さつき・石村光敏・水谷光・二見尚之・眞岩宏司・本多博彦・木村広幸・勝尾正秀, 2007, 「工科系大学におけるサービスラーニング教育ー工科系の特性を生かした社会貢献活動実践型授業科目ー」『湘南工科大学紀要』41 (1), 111-122.
- Titlebaum, Peter, et al. Annotated History of Service-Learning: 1862-2002, ([http://www.servicelearning.org/what\\_is\\_service-learning/history/index.php](http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history/index.php))
- 山田明, 2006, 「高校生のサービス・ラーニングにおける制度的枠組みの構築」『九州大学大学院教育学コース院生論文集 第6号』, 144.
- 若槻健, 2002, 「サービス・ラーニングに関する一考察ー活動理論からー」『大阪大学教育学年報』7, 259-270.
- , 2005, 「市民性教育のためのサービス・ラーニング」『部落解放研究』163, 67-79.
- 吉田昭・片岡浄, 2006, 「図書館情報学専攻学生のサービスラーニングー茨城県つくば市の試みー」『図書館雑誌』100 (9), 641-643.
- 付記  
本論は第80回日本社会学会大会（2007年11月17・18日開催）一般研究報告の内容を加筆修正したものである。
- （とみかわ たく  
聖泉大学人間学部専任講師）  
（しばた かずこ  
龍谷大学社会学部・国際文化学部非常勤講師）  
（おおつか たかお  
佛教大学社会学部准教授）  
（ふるかわ ひでお  
龍谷大学国際文化学部准教授）